

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Kutseõpetaja

Julia Siimberg

# ÕPPEMEETODITE KASUTAMINE TARTU ÜLIKOOLI

## ÜHE ÕPPEKAVA NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Kõrgkoolididaktika dotsent Mari Karm

Tartu 2017

## Sisukord

Sissejuhatus .....	3
1. Teoreetiline ülevaade .....	3
1.1. Õpetamisarusaamad .....	3
1.2. Õppemeetodid.....	5
1.3. Õppemeetodite rakendamine praktikas .....	7
1.4. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused .....	8
2. Uurimuse metoodika .....	8
2.1. Valim .....	9
2.2. Andmete kogumine.....	9
2.3. Andmeanalüüs .....	10
3. Tulemused.....	11
3.1. Kasutatud õppemeetodid õpetamispraktikas vaatluse põhjal .....	11
3.2. Toetavad ja takistavad tegurid .....	13
4. Arutelu .....	15
4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus .....	16
Kokkuvõte .....	17
Summary .....	18
Tänuõnad .....	20
Autorsuse kinnitus.....	20
Kasutatud kirjandus.....	21

Lisa 1. Näide vaatlusprotokollist

## Sissejuhatus

„Elukestva õppe strateegia 2020“ (2014) näeb ette, et õpetaja kujundab ja toetab õppimise õpikeskuskonda. Õpilase võimeid ja teadmisi arvestades seab õppimisele eesmärgid, mis arendaksid otseselt õppija oskusi (Eesti elukestva õppe strateegia 2020). Viimasel kümnendil koostatud õppekavad rõhutavad õppimiskeskust. Õppida ja õpetada lahendama situatsioone tehes seda rühmas, mitte pelgalt teada faktiteadmisi (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014).

Varasemates uurimustes õpetamisarusaamade kohta leitakse erinevusi selles aspektis, kuidas õppejõud tõlgendavad õppimist (Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Tänapäeval peaks õppimine toimuma õppejõu ja üliõpilase koostööl. Õppejõud ei ole lihtsalt info edastaja, vaid suunaja, kes kujundab üliõpilase hoiakuid arendades õppija oskusi (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014).

Õppejõudude õpetamisarusaamad on seotud nende õpetamismeetoditega (Kember & Kwan, 2000). Õpetamisfilosoofias kehtib endiselt arvamus, et kui õppejõud teavad käsitletavat ainet siis õppemeetodi valik tuleneb sellest (Valgmaa & Nõmm, 2008). Valgmaa ja Nõmm (2008) arvates, ei tõesta õppejõu kogemust õppemeetodite kasutamine, vaid nende õigeaegne rakendamine. Kember ja Kwani (2000) uurimuses leiti, et õppejõuks kujundetakse läbi õpetamispraktika.

Probleem seisab selles, et kuigi väärtustatakse õppimiskeskset õpetamist, pole teada, milliseid õppemeetodeid õppejõud praktikas kasutavad. Seoses sellega on antud bakalaureusetöö koostatud eesmärgiga saada teada, milliseid õppemeetodeid kasutavad ülikooli õppejõud oma õpetamispraktikas vaatluse põhjal. Samuti vaadeldakse üliõpilasi, et mõista millised tegurid takistavad üliõpilaste kaasatust õppetöös.

Bakalaureusetöö jaguneb neljaks osaks, kus esimene annab teoreetilise ülevaate olemasolevatest uurimustest õppemeetodite kohta. Teine osa tööst kirjeldab töö eesmärgi ja uurimuse läbiviimist. Kolmandas osas tutvustatakse töö tulemusi ja viimases osas arutletakse saadud tulemuste üle.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1. Õpetamisarusaamad

Üha enam pööratakse tähelepanu, kuidas õppejõudude õpetamisarusaamad on seotud nende õpetamispraktikaga ja üliõpilaste õppimisega. Aina rohkem on tõestatud, et ainult info edastamine ei vii üliõpilaste õppimiseni, seetõttu on suurem tähelepanu pööratud õpetamise

kvaliteedile (Biggs, 2003). Uuringutes on analüüsitud kahte õpetamise põhikonseptsiooni: üliõpilaskeskne lähenemine (*student-centred*), kus õppejõud hõlpsustavad üliõpilase õppimisprotsessi, ja õpetajakeskne lähenemine (*teacher-centred*), mis keskendub aine sisule või selle edasi andmisele (Kember & Kwan, 2000). Autorid on leidnud, et õppejõudude õpetamisarusaad mõjutavad nende valikuid õpetamismeetodites, õppejõu – üliõpilase rollides kui ka õpetamis tegevustes (Kember & Kwan, 2000).

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) uurisid intervjuude toel, kuidas õppejõud kirjeldavad oma õpetamist. Tulemuseks olid kaks selget kategooriat: 1) õppimisele keskendunud lähenemine ehk õppimiskeskne (*learning-focused*), mille eesmärk on arendada rohkem õppija vajadusi ja teadmisi, toetada õppimist; 2) sisule keskendunud lähenemine ehk sisukeskne (*content-focused*), mille puhul on õpetajate eesmärk anda edasi puhtalt teadmisi. Uurimuse käigus kujunes välja neli kategooriat, kus esinesid variatsioonid, milleks olid: õpetamisprotsess (õpetamise planeerimine, õpetamispraktika, hindamine), õpikeskkond (õpetaja roll, üliõpilase roll, õhkkond, tähelepanu köitmine), õpetamise eesmärk/arusaamad ja pedagoogiline areng/teadlikkus (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Analüüsi ühe tulemusena leiti, et teistest aspektidest enam erineb pedagoogiline teadlikkus, mis vajaks edasist uurimist. Põhjuseks see, et oli ainuke variatsioon, mis eraldas õppimis- ja sisukeskset lähenemist mitmel viisil (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Õppejõudude areng ja õpetamisarusaad sõltuvad sellest, kas õppejõud ise on õppimiskeskne või õpetamiskeskne. Õppejõud, kes on rohkem õppimiskeskseks tegelevad ka ise rohkem õppimise ja enesetäiendamisega, mis kandub edasi ka üliõpilasteni. Nad täiendavad aktiivselt ennast, et saada paremaks õppejõuks. Õpetamiskeskseks õppejõud ei märka aga enesetäienduse vajadust ning õppetegevus on nõrk (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Erinevates artiklites kasutatakse mõistetenäi nii sisukeskne lähenemine kui ka õpetamiskeskne lähenemine, mis oma olemuselt on sama tähendusega. Õpetamiskeskseks õppejõud keskenduvad väga süvitsi aine sisule ja selle täpsele edastamisele. Õpetamiskeskse lähenemisega õppejõud peavad väga oluliseks seda, et üliõpilased õpiksid selgeks kõige olulisema ja tähtsama. Õppejõudude eesmärk on edastada üliõpilastele kõige lihtsamal vormis teadmised, mis on õppeainega seotud. Õpetamiskeskseks õppejõud on planeerijad, nad valmistavad tunni algusest lõpuni valmis ja esitavad seda üliõpilastele. Õpetamiskeskseks õppejõud tähtsustavad õppematerjali ja eesmärgipärast õppimist (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpetamiskeskse lähenemise puhul peetakse oluliseks informatsiooni ja teadmiste edastamist õppejõult üliõpilasele ning sisu olulist tähtsust. Oluline on teadmiste

detailne ja täpne edastamine traditsioonilise loengu vormis (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Õppimiskeskne lähenemine ja üliõpilaskeskne lähenemine väljendavad sama sisu. Kember ja Kwan (2000) on jõudnud järelduseni, et õppimiskesksus tähendab õppejõu jaoks oskust õpetada üliõpilasi toetavalt. Õppimiskeskne lähenemine on oskus muuta õpikeskkond õppijale atraktiivseks. Uurimusest kerkib esile ka see, et õppimiskesksed õppejõud kasutavad oskuslikult erinevaid õppemeetodeid, mis paneb üliõpilasi kaasa töötama (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õppimiskesksle viitab ka see, et õppejõul on soov arendada üliõpilase teadlikkust ja arutleda üliõpilase arenguvajaduste üle (Pitkäniemi, 2009). Pitkäniemi (2009) uurimuse põhiselt on õppimiskesksle lähenemisele omane just erinevate õppemeetodite rakendamine, mis tekitab vastastikmõju õppejõu ja üliõpilase vahel. Õppimiskesksle lähenemise üheks oluliseks märksõnaks on üliõpilaste kaasamine. Üliõpilaste kaasamise kaudu saab parandada nende õppimist, toetada üliõpilase õpinguid ülikoolis, jagada vastutust üliõpilase ja õppejõu vahel, ning kindlasti kujundab üliõpilaste kaasamine ülikooli mainet (Trowler, 2010). Üliõpilaste kaasamise aluseks on õppeasutuse panus, kuidas üliõpilasi ergutada ja, milliseid ressursse õppeasutused kasutavad, et luua sobivamad õpikeskkonnad (Trowler, 2010).

## 1.2. Õppemeetodid

Erinevate õpieesmärkide saavutamiseks tuleks õpetamispraktikas kasutada erinevaid õppemeetodeid. Õpetamiskesksle lähenemisele on õppemeetodina iseloomulik loeng, mille käigus toimub info edastamine õppejõult üliõpilastele. Ka loengu ja loengu vahel on erinevus, nimelt klassikalise loeng puhul on tegemist olukorraga, kus üliõpilased on passiivne pool ja aktiivne on õppejõud. Õppejõud edastab väga selget, põhjalikku informatsiooni teema kohta ja üliõpilastele on seda korraga liiga palju ehk tekib ülevoolavus (Machemer & Crawford, 2007). Teisalt on kasutuses ka suhtluspõhine loeng, kus aktiivsus on rohkemal määral jagatud õppejõu ja üliõpilaste vahel. Tavapärase info edastamise asemel, vähendatakse seda tegevust ja erinevate ülesannete abil aktiveeritakse juba üliõpilasi loengus. Nii toimis ka Cavanagh (2011) oma loengutes, kus ta vahetas tegevusi iga 10-15 minuti järel.

Loengumeetodit mõistavad õppejõud erinevalt. Nimelt üks võimalus ongi teabe edastamine, aga teisalt toimub loengus üliõpilastega mõtete vahetamine, tagasiside andmine ja tavapärane suhtlus (Pritchard, 2010). Pritchard (2010) uurimuses on toodud välja, et õppejõudude arvates on loengul kui õppemeetodil väga tugevad küljed, näiteks saab loengus kõige värskemad infot edastada, selgitada teooriaid ja definitsioone, anda terviklik pilt

toimuvast ja ka lisamaterjalide võimalus. Õppejõududele meeldib kasutada loengut, sest siis on õppejõul võimalus olla ekspert omal ala (Pritchard, 2010).

Loengut on võimalik kujundada ka õppimiskesksemaks sealjuures üliõpilasi kaasates (Cavanagh, 2011). Cavanagh (2011) uurimuses toimus loengutes tihe tegevuste vahetus, millele järgnes arutelu, kuidas erinevad tegevused toetavad loengut. Ülesanded olid väikse mahuga ja toetasid teemat. Peamiselt kasutas autor rühmasisesid ülesandeid, mis aktiveerisid üliõpilasi kaasa mõtlema. Üliõpilaste tagasisidest tuli välja, et oluline on hästi struktureeritud loeng, milles ülesanded toetasid õppimist, ülesanded hoidsid tähelepanu ja tekkis huvi lisamaterjalide kohta.

Lisaks on uurimusi, kus loengutes prooviti kasutada lühiteste. Lühitestide kasutamine loengutes aitab kaasa loengus osalemisele ja toetab üliõpilasi aine omandamisel, eelkõige neid kelle jaoks aine on raske (Lim, Thiel, & Searles, 2012). Machemeri ja Crawfordi (2007) uurimuses uuriti, kuidas üliõpilased tunnetavad erinevaid õppemeetodeid suures rühmas. Üliõpilased hindasid kõrgelt neid õppetegevusi, mis olid seotud aine eduka sooritamise ehk õppimise toetamisega, ükskõik, kas see oli loeng või rühmatöö. Rühmatööde kasutamine õppetöös on suurel määral kasulik, kuna tavapärase loengu keskel rühmatöö korraldamine ergutab üliõpilaste meeli. Üliõpilased peavad koondama oma mõtted õppematerjalile, tuletavad ja sõnastavad seda enda jaoks sobivaimal viisil ja tänu sellele jääb neile õpitu paremini meelde.

Õppimiskeskseks õppemeetodiks peetakse peamiselt seminare, rühmatöid, arutelusid, ühisõpped. Just arutelud aitavad kaasa õppetöös eesmärkide saavutamisele; toetavad õpetava sisu meeldejätmist ja arusaamist, seoste loomise oskuse arendamist, suulist eneseväljendust ja koostööoskust rühmas (Brookfield & Preskill, 1999).

Cavanaghi (2011) uurimuses oli tulemuseks see, et rühmatöid tehes ja koostöös õppides saavad üliõpilased paremini aru õpitavast ja suudavad luua seoseid reaalse eluga. Koostööstes tegevustes suutsid üliõpilased luua seoseid olemasolevate teadmistega ja hoida fookust aine sisul (Cavanagh, 2011). Uurimus viitab sellele, et isegi tavapärase loengu saab muuta üliõpilaste jaoks huvitavaks, kui segada mitmed õppemeetodid üheks (Cavanagh, 2011). Rühmatöö on praktiline vahend, et luua üliõpilastele huvitav õpikeskkond, mis aitab kaasa teadmiste ja oskuste omandamisele (Li & Lam, 2013). Lisaks saab kasutada õppetöös õppemeetodina rühmatööd, mille eelduseks on see, et kõik üliõpilased tegutseksid eesmärgipäraselt ja aktiivselt. Paraku on Freemani ja Greenacre'i (2011) uurimusest välja tulnud, et üliõpilased ise nimetasid rühmatöö suurimaks veaks selle, et rühmakaaslased ei panusta kõik samal määral. Ei saa eeldada, et rühmatöö sobib kõigile, kuna kõigil üliõpilastel

pole valmisolekut töötada rühmas (Machemer & Crawford, 2007). Postholmi (2008) uurimuses on aga välja tulnud tõsiasi, et just rühmas töötades ja saades õppejõult julgustavaid soovitusi, paneb üliõpilasi rohkem töötama ja õppima.

Õppimiskeskne õppemeetod on ka küsimuste esitamine. Just loengutes küsimuste esitamine aitab toetada üliõpilaste kaasa töötamist tunnis. Üliõpilased on teadlikud, et peavad vastama loengutes küsimustele ja tänu sellele on nad ka tähelepanelikumad (Campbell & Mayer, 2009). Küsimuste kasutamine tundides on üks levinumaid õppimisele orienteeritud õppemeetod. Küsimuste esitamise juures on oluline ka ooteaeg. Üliõpilastele peab jääma aega mõtlemiseks küsimuste üle ja alles siis on üliõpilased valmis vastuseid andma. Tänu ooteaja pikkusele muutuvad üliõpilaste vastused sisukamaks ja panus arutellu on suurem (Karm, 2013).

Simão ja Flores (2010) on uurimuses, kuidas õpetamiskeskne lähenemine muutub õppimiskeskseks, samuti kasutanud õppemeetodina portfooliot ja projekti. Autorid usuvad, et projekti ja portfoolio kasutamine võivad aidata õppekvaliteedi tõstmisele kõrghariduses, eriti praktilises õppes. Portfooliod ja projekte kasutades saavad üliõpilased ise osaleda õpetamis- ja õppimisprotsessis. Selline õppemeetod paneb üliõpilasi ise reguleerima õppimisprotsessi ja suurendab õpilaste võimet hallata õppetegevusi. Uurimuses on täheldatud ka, et portfoolio ja projekti kasutamine suurendab õppetöös motivatsiooni ise õppida (Simão & Flores, 2010).

### **1.3. Õppemeetodite rakendamine praktikas**

Idealis peaksid kasutama õppejõud oma tundides erinevaid õppemeetodeid, et olla õppimiskeskse lähenemisega. Õppejõudude koolitustel toetavad koolitajad õppejõude ja püüavad neid suunata kasutama rohkem erinevaid õppemeetodeid oma töös. Remmik ja Karm (2009) uurimusest ilmnes, et õppejõud vajavad täiendkoolitust. Ainus erinevus tekkis spetsiifilises nõudluses - algaja õppejõud vajasis rohkem praktilisi oskusi, kogenenud õppejõud soovisid oma praktikat mõtestada.

Paraku on endiselt ebakõla õppejõudude arusaamiste ja tegeliku praktika vahel. Ebert-May et al. (2011) video-uurimuses analüüsiti küsimust, kui õppimiskeskne oli õppejõudude lähenemine õpetamisesse? Uuringu teostamiseks kasutati video-uuringut, kus filmiti õppejõudude tegevust klassiruumis, kas lähenemine on õpetamiskeskne või õppimiskeskne. Uurimuse tulemusena võrreldi skaalal viit aspekti: 1) tunni kavandamine ja rakendamine (mil määral õppejõud arvestab üliõpilastega; hoiab fookust; suunab õpetamist), 2) teadmised (mil viisil edastab teadmisi), 3) protseduuriline lähenemine (kuidas üliõpilased kasutavad

materjale), 4) omavaheline kommunikatsioon (mitmekesisus üliõpilaste ja õppejõu vahel), 5) üliõpilase ja õppejõu oamvaheline läbisaamine (Ebert-May et al., 2011).

Uurimuse tulemuseks oli see, et õppejõud kirjeldasid oma tegevustes erinevaid õppemeetodeid, aga tegelikkuses ei kasutanud paljud neid oma loengutes. Märgati seda, et algajad õppejõud kasutasid tunduvalt rohkem erinevaid õppemeetodeid oma praktikas, kui staažikad õppejõud. Sellega seoses arutleti, et kogenud õppejõududel on raske rakendada erinevaid õppemeetodeid tunnis ja tunnevad ennast mugavamalt tavapärast loengut pidades (Ebert-May et al., 2011). Uurimuse käigus tuli ilmseks see, miks õppejõud ei ole niivõrd õppimiskeskseks; aeg on limiteeritud/aja puudus, klassi suurused on erinevad (~40 üliõpilast on sobilik pidada loengut), õppejõudude erinev oskuste tase. Siiski jäi õhku küsimus, miks eelistavad õppejõud õpetamiskeskset lähenemist õppimiskesksele (Ebert-May et al., 2011).

Kokkuvõtvalt saab eelolevate uurimuste põhjal öelda, et õpetamisviise on erinevaid. See, kuidas õppejõud neid õpetamispraktikas õppemeetodeid kasutavad, on sõltuv sellest, kui kogenenud on õppejõud ja, kuidas nad soovivad õpitavat edasi anda. Küll aga tuleb tõdeda, et mida rohkem kasutada erinevaid õppemeetodeid nagu: rühmatööd, arutelud, lühitestid, siis see aktiveerib üliõpilasi rohkem ja tunni eesmärkide saavutamine on lihtsam.

#### **1.4. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused**

Bakalaurusetöö eesmärgiks on välja selgitada, milliseid õppemeetodeid ülikooli õppejõud oma õpetamispraktikas kasutavad. Eesmärkide saavutamiseks kasutati antud uurimustöös kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab vaadelda uuritavaid ja analüüsida nende õpetamisviise.

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Milliseid õppemeetodeid kasutavad õppejõud igapäevases õpetamispraktikas vaatluse põhjal?
- 2) Millised tegurid toetavad või takistavad üliõpilaste kaasatust õppetöös vaatluse põhjal?

## **2. Uurimuse metoodika**

Käesolevas uurimuses on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivne uurimus ei anna arvulisi näitajaid, vaid andmeid saadakse vaatluse, intervjuu ja suhtluse kaudu. Tulemuseks on tunnused või omadused, kus uuritud protsess võib olla osa millestki laiemast (Laherand, 2008). Käesoleva uurimuse eesmärgi saavutamiseks sobis kvalitatiivne uurimisviis, kuna oli



oluline koguda andmeid reaalses õpetamispraktikas. Siinkohal valiti meetodiks vaatlused, kus uurija sai osaleda samuti tundides.

### **2.1.Valim**

Bakalaureusetöös kasutati eesmärgipärast valimit. Valimisse valiti uuritavad osalejad kindlate kriteeriumite põhjal (Laherand, 2008). Valimi valiku kriteeriumiteks olid: 1) kolm õppejõudu ühelt õppekavalt, 2) kolm erialaainet sellelt samalt õppekavalt.

Esmalt valiti välja üks õppekava ning seejärel valimisse kolm õppejõudu. Kõik õppejõud pidid õpetama ühel õppekaval erialapõhist ainet. Uurimuses osalejatega lepiti kokku kohtumised, kus küsiti nõusolekut uurimuses osalemiseks. Lisaks tutvustati osalejatele üldiselt uurimuse eesmärki ja vaatluste arvu. Õppejõududega lepiti kokku ka pärast vaatlusi intervjuude toimumise ajad. Samuti küsiti nõusolekut üliõpilastelt, kes viibisid vaadeldud õppetööl. Konfidentsiaalsuse tagamiseks õppejõudude kohta täpsemat infot välja ei tooda.

### **2.2.Andmete kogumine**

Andmete kogumiseks kasutati vaatlusmeetodit. Vaatlus on iseseisev uurimisviis või kombineeritud intervjuudega, kus uurija on vahetus kontaktis uurimuses osalejatega. Uurija kogub osalejate kohta informatsiooni toimuva kaudu. Vaatlus annab kõige tõesemad tulemused, kuna need toimuvad reaalajas uurija poolt vaadelduna (Vihalemm, 2014).

Andmete kogumise käigus vaadeldi kahe õppejõu tegevust kolmel korral ja ühe õppejõu tegevust kahel korral. Samal ajal vaadeldi ka üliõpilaste käitumist ja kaasatavust. Vaatluse eesmärgiks oli vaadelda õppejõud õpetamisviisi ja kasutatavaid õppemeetodeid.

Vaatluse ajal koostati vaatlusprotokoll kuhu märgiti ära ajatelg, õppejõu tegevus ja uurija kommentaarid tunnis toimuvale (*Lisa 1*). Uurija vaatlus kahte õppejõudu 6 x 45 minutit ja ühte õppejõudu 4 x 45 minutit. Selle aja jooksul märkis uurija ära õppejõu tegevused ajaliselt ja sellele juurde üliõpilaste tegevused kommentaaridena. Protokolli koostamisel tagas uurija õppejõudude anonüümsuse ja ka üliõpilaste anonüümsuse. Vaatlusi läbi viies koostas uurija kirjaliku vaatlusprotokolli. Hiljem kirjutas uurija vaatlused ümber Microsoft Word programmi, et tagada vaatluste ajal tehtud märkmete selgus ja loetavus.

Lisaks vaatlustele tehti õppejõududega ka intervjuud. Uurija kasutas poolstruktureeritud intervjuud, mille planeeritavaks ajaks oli 15 minutit. Poolstruktureeritud intervjuu annab uurijale võimaluse küsimuste vahel varjeeruda ehk valida küsimuste järjekorda. Nimelt võib intervjuueeritav vastata ühe küsimuse ajal ära kaks küsimust (Lepik et al., 2014). Intervjuu küsimused koostati eesmärgil saada teada, kuidas õppejõud ise kirjeldavad toimunut ja, kas

planeeritud tegevused olid eesmärgipärased. Intervjuu küsimusi koostades arvestati lõputöö eesmärki ja uurimisküsimusi.

Õppejõududel küsiti järgnevaid küsimusi:

1. Kuidas õppejõud rahule jäi (üliõpilaste/tunniga)?
2. Kas kavandatud eesmärgid said täidetud?
3. Kuidas üliõpilased täitsid kavandatud ülesandeid?
4. Kuidas õnnestus üliõpilaste kaasamine?

Nende küsimuste põhjal sai võrrelda õppejõu nägemust vaatluse andmetega.

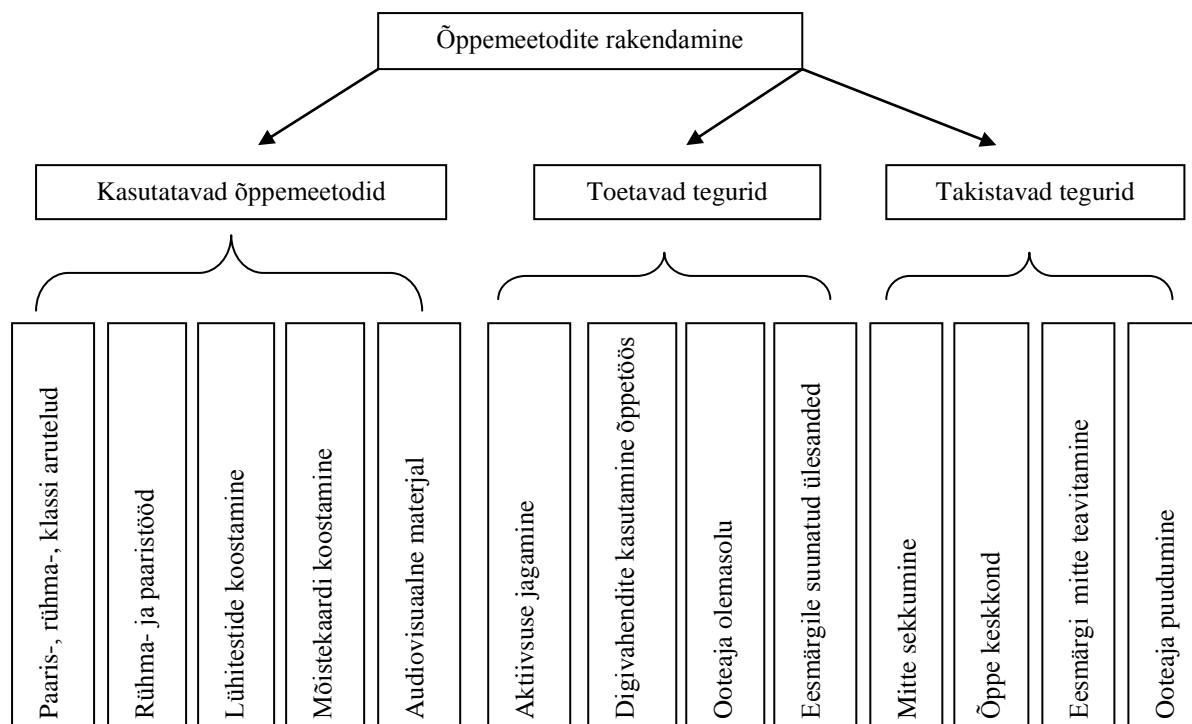
Intervjuude salvestamiseks kasutati diktofoni, mis annab võimaluse uurijal taasesitada intervjuud andmete kirja panemiseks. Õppejõude informeeriti, et intervjuud jäävad konfidentsiaalseks ja kolmandatele isikutele ei avaldata. Läbiviidud intervjuud salvestati, et neid saaks korduvalt üle kuulata ja transkribeerida. Transkribeeritud teksti saadi kokku kolm lehekülge. Kõige pikem intervjuu kestis 10 minutit ja kõige lühem 5 minutit.

### **2.3.Andmeanalüüs**

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mille eesmärk on vaadeldud tundides keskenduda peamisele (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Andmete analüüsi alustati andmete sisestamisega arvutisse Microsoft Word programmi. Seda sellepärast, et uurija koostas vaatlusprotokolli kirjalikult. Selle tegevusega tagas uurija, et kogutud andmed on ühes keskkonnas ning korduvaks lugemiseks ja analüüsimiseks olemas.

Vaatlusprotokolli sai kokku seitsmeteist lehekülge, kolme õppejõu erialaainete põhjal: ainet A kuus lehekülge, ainet B kuus lehekülge ja ainet C viis lehekülge. Vaatlusprotokolli analüüsiti uurimisküsimustest lähtuvalt. Kõigepealt kodeeriti kasutatud õppemeetodid. Neid andmeid analüüsides sai kodeerida õppemeetodid, mida õppejõud oma tundides kasutasid ja, kui palju aega ühele-teisele õppemeetodile terves tunnis aega kulutati. Seejärel kodeeriti üliõpilaste tegevused seoses kasutatud õppemeetoditega. Üliõpilased olid, kas kaasatud või mitte. Selle tingisid toetavad ja takistavad tegurid õppeprotsessi käigus. Näiteks: üliõpilaste vastamine õppejõu küsimustele, töötamine rühmas, töötamine paaris, omavaheline jutustamine, nutiseadme kasutamine ajal kui ei olnud selleks vastavat ülesannet.

Intervjuudes kodeeriti õppejõudude arvamused kasutatud õppemeetoditega.



Joonis 1. Kodeerimisskeem

### 3. Tulemused

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada vaatluse põhjal, milliseid õppemeetodeid õppejõud oma õpetamispraktikas kasutavad ning, kuidas on see seotud üliõpilaste kaasatusega. Tulemusi kirjeldatakse vastavalt uurimisküsimustele: milliseid õppemeetodeid kasutavad õppejõud õpetamispraktikas vaatluste põhjal; millised tegurid toetavad ja takistavad üliõpilaste kaasatust vaatluste põhjal.

#### 3.1. Kasutatud õppemeetodid õpetamispraktikas vaatluse põhjal

Kolme erialaaine vaatluste põhjal saab loetleda mitmeid erinevaid õppemeetodeid, mida õppejõud õpetamispraktikas kasutasid. Peamiselt kasutati klassi-, rühma-, ja paarisarutelusid. Lisaks nendele õppemeetoditele kasutasid õppejõud veel rühma-, ja paaristööd, lühitestide koostamist, mõistekaartide koostamist. Uuritavad kasutasid ka ja audiovisuaalseid õppematerjale. Uurija vaatles peamiselt suhtluspõhiseid loenguid, kus õppejõud pidas vahele lühiloenguid, kuid peamiselt olid vaadeldud tunnid üles ehitatud erinevate õppemeetodite rakendamisele.

Erialaaine A oli õppejõu poolt üles ehitatud ainult aruteludele. Nimelt kasutas õppejõud õppemeetodina küsimuste esitamist klassile, millest kujunesid välja arutelud. Õppejõud ei pidanud tavalist loengut vaid muutis selle suhtluspõhiseks loenguks, kus aktiivsus oli jagatud

nii õppejõu, kui üliõpilaste vahele. Õppimine oli õppimiskeskne, sest õppejõud arendas üliõpilaste teadmisi ja vajadusi. Õppejõud muutis üliõpilastele õpikeskkonna mugavaks ja soodustas õppimist. Aines toimunud arutelud said alguse küsimuse esitamisest klassile, millele said vastata mitmed üliõpilased ja alles seejärel kommenteeris öeldut õppejõud. Dialoogid ei olnud küsimus, üliõpilane vastas – õppejõud vastas formaadis, vaid küsimus, üliõpilane – üliõpilane – üliõpilane – õppejõud formaadis. Nii kujuneid välja spontaansed arutelud üliõpilaste ja õppejõu vahel. Õppejõud tegi vahekokkuvõtteid mitme üliõpilase öeldu põhjal ja selle järgi liikus teemaga edasi.

Erialaaine B oli õppejõu poolt lõimitud erinevate õppemeetoditega. Õppejõud kasutas paarisarutelu, rühmatööd, lühiloengut ja video õppematerjali. Just eelnimetatud õppemeetodid viitavad õppimiskeskssele õpetamisele. Ka selle õppejõu õpetamisviis oli õppimiskeskne, sest õppejõud lihtsutas teooriat läbi erinevate õppemeetodite, mis aktiveerivad üliõpilasi. Ajaliselt aines B toimus ühe loengu jooksul järgnevate õppemeetodite kasutamine:

- 1) Õppejõud pidas lühiloenguid kokku 42 minutit;
- 2) Paari- ja rühmatööde jaoks anti aega loengu vältel 13 minutit;
- 3) Klassi- ja paarisarutelude jaoks anti aega loengus kokku 28 minutit;
- 4) Videoid näidati loengus 5 minuti vältel.

Vaadeldud erialaaine C oli lõimitud õppejõu poolt lühiloengute, rühma-, ja paaristöödega kui ka online keskkonnas koostatavatest ülesannetest. Selliste õppemeetodite kasutamine viitab samuti õppimiskeskssele õpetamisele. Õppejõud soodustab üliõpilaste õppimist läbi erinevate õppemeetodite. Aines C kulutati erinevate õppemeetodite jaoks ühe loengu vältel aega järgnevalt:

- 1) Õppejõud pidas lühiloenguid kokku 13 minutit;
- 2) Rühmatööde jaoks kulus aega kokku 47 minutit;
- 3) Individuaalse ülesande jaoks kulus aega 5 minutit;
- 4) Küsimuste ja arutelude jaoks jäi tunnis 25 minutit.

Vaatluste põhjal sai kodeerida ka üliõpilaste kaasatavuse õppemeetodite alusel. Üliõpilaste aktiivsus tunnis tõusis, kui õppejõud andsid üliõpilastele ülesandeid, millele oli eesmärk. Kui aines C andis õppejõud ülesande veebikeskkonnas tagasisidet anda endale, et tutvuda online keskkonnaga ja selle iseärasustega siis üliõpilased aktiveerusid. Aines B näitas õppejõud üliõpilastele videosid, kui ei andnud sellega seonduvat ülesannet siis üliõpilaste kaasatus oli madal. Selle põhjal saab väita, et iga tegevus peab olema eesmärgipärane üliõpilaste jaoks.

### 3.2. Toetavad ja takistavad tegurid

Õppemeetodite oskuslik kasutamine tunnis on üliõpilaste jaoks aktiveeriv ja üliõpilased töötavad efektiivsemalt tunnis kaasa. Vaadeldud tundide põhjal saab tõdeda, et kui õppejõud kasutas, kas ühte või mitut õppemeetodit nõnda, et äratas üliõpilastel huvi, oli tunni eesmärk kergemini saavutatav. Siinkohal peab välja tooma ka riskid erinevate õppemeetodite kasutamisel: kuigi õppejõud kasutas erinevaid õppemeetodeid, ei olnud üliõpilased siiski alati kaasatud.

Töö autor sai vaatluste põhjal kodeerida ka üliõpilaste kaasa töötamist, kaasatust toetavaid ja takistavaid tegureid. Üliõpilaste kaasatust toetas see, kui õppejõud suhtles üliõpilastega. Õppejõud jagas aktiivsust enda ja üliõpilaste vahel. Vaatlusest ilmnas, et kui õppejõud esitas klassile küsimusi ja ootas üliõpilaste vastused ära, siis üliõpilased vastasid küsimustele. Nendest vastustest lähtuvalt tekkis arutelu ja kõik, kes soovisid kaasa rääkida said selleks sõna. Üliõpilaste kaasa töötamist toetab ka igasugune rühma- ja paaristöö, mida tuleb esitada või kaitsa hiljem. Nende õppemeetodite puhul peab eesmärgini jõudmiseks tegema koostööd ja pidama arutelusid.

Toetavateks teguriteks saab nimetada ka erinevate digivahendite kasutamist tunnis. Nimelt, kui õppejõud laseb üliõpilastel kasutada olemasolevaid nutiseadmeid, et postitada foorumitesse vastuseid või online teste, küsimustike koostada. Õppejõud tunnevad ka ise tuge digivahendite kasutamisest üliõpilaste kaasamise juures.

*Digivahendi kasutamine aitab õpilasi kaasata ja ka neid, kes lihtsalt suulise küsimuse puhul kõrvale jääks, saab nii kaasata. (Õppejõud C)*

Üliõpilaste kaasatust toetavad ka audiovisuaalsed õppmaterjalid. Vaatluste põhjal oli märgata üliõpilaste huvi kasvu, kui õppejõud näitasid, kas videosid või lasid kuulata audiot. Igasugune üliõpilaste „äratamine“ tavapärasest loengust on võimalus kaasata õppetöösse aina rohkem üliõpilasi. Erinevate õppemeetodite kasutamine tunnis on efektiivne, juhul kui need on eesmärgipärased.

Üliõpilased ei ole kaastud, kui õppejõud ei soodusta üliõpilase õppimist. Selleks võib olla õppejõu mitte märkamine ja sekkumine klassis toimuvale. Vaatluste põhjal oli märgata, et tihti üliõpilased ei kuulanud, tundnud huvi ja jutustasid oma kaaslastega. Õppejõud aga ei sekkunud selle peale vaid õpetasid ikka edasi. Samuti takistas üliõpilaste kaasatust see, kui õppejõud esitasid küsimusi klassile, aga ei oodanud ära vastuseid. Üliõpilased ei suutnud isegi küsimusele mõtlema hakata, kui õppejõud juba edasi liikus.

Lisaks eelnimetule on oluline esitada ülesanne koos eesmärgiga, miks peavad seda või teist üliõpilased tegema. Ilma eesmärgita ei ole üliõpilased kaasatud, sest nad ei tea milleks nad üht või teist tegema peavad. Selle tulemuseni jõudsid ka õppejõud ise intervjuudes, et on vaja jõuda käivitavate ülesanneteni. Alati ei tea ka õppejõud, mis üliõpilasi kaasab.

*Ootus oli suurem, kuid ei toiminud tunnis nii, üliõpilasi ei suutnud käivitada need ülesanded. Ettekujutus oli teine, ülesande viskasin õhku aga peaksin selgitama, milleks seda teha ka. (Õppejõud B)*

Vaatlusprotokollist ilmse, et üliõpilased ei töötanud koguaeg kaasa vaid tegelesid muude asjadega (olid telefonides, arvutites kui ei olnud selleks vastavat ülesannet).

Intervjuudest selgus, et õppejõud tajusid väga hästi üliõpilaste mitte kaasatust, kuid nad pigem ei teinud sellest välja, kui valdav enamus oli kaasatud.

*Ilmselt häirib igat õppejõudu kui tegeletakse muude asjadega. Piisab pilgust, et arusaada, et ollakse facebookis, twitteris, loeb lehte. Need momendid häirivad. Muidugi on osadel inimestel võime tähelepanu jagada. Selle aine puhul ei ole niivõrd oluline fakid vaid loogika ja konteksti omandamine, millised kontekstis on süsteem - aegajalt teeb õppejõud näo, et ei näe, et nad seal on. (Õppejõud A)*

Õppejõud peavad takistavaks teguriks ka keskkonda, kus õppetöö toimub. Kindlasti on mõjutavaks faktoriks ka ruum, kuid sellised juhul tuleb eelnevalt läbi mõelda, milliseid ülesandeid ja õppemeetodeid oleks hea sellises keskkonnas kasutada. Kuidas oleks kõige efektiivsem üliõpilaste kaasatus.

*Keskkond ei soodusta, kuid õppejõud peaks rohkem läbimõtlemata, kuidas teha tundi mitte kõige paremas ruumis. (Õppejõud B)*

Samuti saab intervjuude põhjal öelda, et kaks õppejõud hindasid keskmiselt enda planeeritud eesmärkideni jõudmist tundides ja olid peaaegu tulemiga rahul. Samas kolmas õppejõud hindas eesmärkide saavutamist väga hästi.

Vaatlusprotokolli analüüsi põhjal saab välja tuua, et üliõpilased lasevad ennast kaasata, kui õppejõud suudab teooria esitada üliõpilastele sobivas vormis. Üliõpilastele meeldib olla kaasatud õppimisprotsessis läbi arutelude ja rühmatööde, juhul kui need on esitatud eesmärgiga üliõpilaste jaoks. Vaatluste põhjal saab nentida fakti, et õppemeetodite valik peab toetama teooriat, siis olid üliõpilased aktiveeritud õppetööl. Üliõpilased ei lasknud ennast

kaasata siis, kui neil puudus huvi. Siinkohal võib arvata, et tegemist on ka sisemisemotivatsiooniga, kuid seda peaks siis lähemalt uurima. Vaatluste põhjal oli märgata, et üliõpilaste huvi kasvas, kui õppejõud vahetas tegevust ja õppemeetodit. Vaatluste põhjal saab välja tuua ka selle, et üliõpilaste kaasatavust ei määra kui palju õppemeetodeid kasutatakse vaid, kuidas neid kasutatakse.

#### 4. Arutelu

Uurimusest ilmnes, et ülikooli ühe õppekava näitel on õppejõudude õppemeetodite kasutamine õppimiskeskne. Õppejõud kasutavad erinevaid õppemeetodeid nagu näiteks: klassi-, rühma-, paarisarutelusid, rühma-, paaristöid, individuaalseid ülesannete lahendamisi, lühitestide koostamist kui ka audiovisuaalse õppematerjali kasutamist. Varasemates uuringutes on öeldud, et õppimiskeskne lähenemine on oskus muuta õpikeskkond õppijale atraktiivseks (Kember & Kwan, 2007). Õppimiskesksele viitab ka see, et õppejõul on soov arendada üliõpilase teadlikust ja arutleda üliõpilase arenguvajaduste üle (Pitkaniemi, 2009). Õppimiskeskse lähenemise üheks oluliseks märksõnaks on üliõpilaste kaasamine. Trowler (2010) on öelnud, et üliõpilaste kaasamise kaudu saab parandada nende õppimist, toetada üliõpilase õpinguid ülikoolis, jagada vastutust üliõpilase ja õppejõu vahel. Just seda sama saan ka mina oma lõputöö uurimuse põhjal kinnitada.

Vaadeldud õppejõud kasutasid oma õpetamises õppimiskeskseid õppemeetodeid, mis toetasid üliõpilaste õppimist. Kõik õppejõud kasutasid kas üht või mitut õppemeetodit, et üliõpilasi aktiveerida tunnis. Vaatluste põhjal saab öelda, et üliõpilaste kaasamiseks ei olnud oluline, kui mitut õppemeetodit õppejõud kasutas tunni vältel vaid, kuidas ta selle üliõpilasteni viis. Juhul, kui õppejõud soovib alata paaristööd, siis peab õppejõud andma üliõpilastele ka konkreetse ülesande, mida nad tegema hakkavad ja selgitama, mis on selle eesmärk. Vaatlusprotokollidest on võimalik välja tuua mitmeid kohti, kus õppejõud soovib kaasata üliõpilasi õppetöösse kuid tulutult. Seda sellepärast, et üliõpilastele pole antud konkreetset ülesannet, miks nad peavad seda tegema.

Ainuüksi õppimiskesksete õppemeetodite kasutamine tunnis ei kaasa üliõpilasi õppetegevusse. Õppemeetodite kasutamine peab olema eesmärgi pärane ja toetama tunnis antavat teemat. Tunnis kasutatud õppemeetodite arv ei määra ega mõjuta üliõpilaste kaasatavust. Vaatluste põhjal saab nentida fakti, et aines A kasutati pidevalt üht õppemeetodit, milleks oli küsimuste esitamine ja arutelu. Selles tunnis oli ka kõige suurem kaasatus, sest õppejõud jagas aktiivsust üliõpilastele. Õppejõud kuulas ära üliõpilaste arvamused ja selle

põhjal jätkas teemaga. Õppejõud lõi õppimiseks sobiva keskkonna ja aktiveeris üliõpilasi oma kohalolekuga kui ka ühe ainsa õppemeetodi kasutamisega.

Toetudes eelnevale teorialle saab väita, et küsimuste esitamine on üks efektiivsemaid õppemeetodeid, mida loengutes kasutada. Üliõpilased on kaasatud õppetöösse ja arutlevad küsimuste üle. Tähtis on kindlasti ooteaeg - õppejõud ootaks ära üliõpilaste vastused. Juhul, kui õppejõud ei jää ootama üliõpilaste vastuseid ei ole ka üliõpilased kaasatud.

Õppejõud peab valima õigete teooriate toetamiseks sobivaimad õppemeetodid. Näiteks, kui õppejõud näitab klassile videot, kuid ei anna selle juurde ülesannet, milleks on vaja seda videot vaadata, siis üliõpilased ei aktiveeru selle video vaatamiseks. Põhjus on väga lihtne, kuna neil ei ole teada, mis on selle video vaatamise eesmärk. Igal korral, kui õppejõud kasutab mingisugust õppemeetodit, olgu see siis rühmatöö, video näitamine, audio kuulamine, peab sinna juurde kuuluma ülesanne, mida üliõpilased peavad täitma – see aktiveerib üliõpilasi.

Ainetes B ja C varieerusid õppejõud erinevate õppemeetodite vahel, kui kaasatus oli märgatavalt väiksem vaatluste põhjal. Aine B ja C õppejõud esitasid samuti üliõpilastele küsimusi, kui ei oodanud ära vastuseid. Rühmatöid sooritati väikestes gruppides, mis moodustati istumise järgi. Üliõpilased ei pidanud oma mugavustsoonist välja tulema, telefonidest eemalduma ja kaasatus oli madal. Erinevate ülesannete puhul oleks aktiveerimine olnud tulemuslik, kui üliõpilasi oleks mugavustsoonist välja võetud. Lisaks ei moodustu ilmtingimata nii rühmad, vaid lihtsalt tegeletakse edasi telefonides või arvutites.

Käesoleva lõputöö ja varasemate uurimuste põhjal saab öelda, et õppejõud kasutavad õigeid meetodeid. Üllatavaks on aga see, et justkui kõik õppeprotsess on õige, kuid üliõpilased ei ole kaasatud. Õppejõudude enda tagasisidest intervjuudes saab samuti välja tuua selle, et ka õppejõud märkavad üliõpilaste mitte kaasatust. Tõsiasi on see, et kui valdav enamus on kaasatud siis õppejõud ei raiska enam aega nende üliõpilaste aktiveerimiseks, kes ei ole kaasatud.

#### **4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus**

Esimene kui ka peamine kitsaskoht selle töö koostamisel oli vähene kogemus. Mul puudus varasem kogemus kvalitatiivset uurimust läbi viia. Töö koostamise ladusust mõjutas kõige enam ajapuudus ja vähesed teadmised, kust vajalikku informatsiooni ja kirjandust saada.

Teisalt võib nimetada ka kitsaskohaks valimi väiksust. Rohkemate õppejõudude vaatlemine oleks andnud rohkem andmeid analüüsimiseks. Edasise uurimuse läbiviimiseks võiks kaasata rohkem õppejõude. Samuti võiks eelnevalt intervjuuerida ka üliõpilasi, mis neid



motiveerib tunnis kaasa töötama ja, kuidas on see seotud õppemeetoditega. Sellisel juhul saaks rohkem andmeid ja võrrelda õppejõudude kui ka üliõpilaste tegevusi tunnis õeldu põhjal.

Praktilise väärtusena tooksin välja selle, et mina kui tulevane õpetaja oskan nüüd paremini mõista õppemeetodite kasutamist õpetamispraktikas. Kuidas ei ole seotud üliõpilaste kaasatus õppemeetodide rohkusest tunni vältel. Pigem tuleb leida enda jaoks sellised õppemeetodid, mis aktiveerivad üliõpilasi ja jagada aktiivsust nendega. Rohkem tuleb õpetajana anda võimalust üliõpilastel teha ise ja kindlasti tuleb ülesanded eesmärgistada.

Käesolev uurimus võiks olla aluseks uurida edasipidi üliõpilaste sisemist motivatsiooni õppida ja, millistel tingimustel lasevad üliõpilased ennast kaasata. Uurimusest tuleb välja, et ainuüksi õppejõu kasutatavatest õppemeetoditest ei piisa.

## Kokkuvõte

Uurimused on näidanud, et kuna õppejõududel on erinevad õpetamisarusaamad, siis võib erineda ka nende õppemeetodite kasutamine õpetamispraktikas. Õppejõudude areng ja arusaamad sõltuvad sellest, kas õppejõu lähenemine on õpetamiskeskne või õppimiskeskne (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpetamiskesksed õppejõud on faktipõhised ja nende jaoks on oluline, et üliõpilane õpiks selgeks olulisema (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õppimiskeskse lähenemisega õppejõud toetavad õpilaste õppimist (Kember & Kwan, 2000) ja neil on soov arvestada üliõpilase arenguvajadusi (Pitkäniemi, 2009). Nii õppimis- ,kui ka õpetamiskeskse lähenemise puhul on oluline õppemeetodite valik ja kasutamine.

Varasemate uurimuste käigus on leitud, et oluline on kasutada erinevaid õppemeetodeid õpetamisprotsessis. Pole aga teada, mida ja kuidas tegelikult õppejõud oma igapäevases õppetöös kasutavad. Tulenevalt uuringutest ja autori huvist on püstitatud käesoleva bakalaaurusetöö jaoks järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Milliseid õppemeetodeid kasutavad õppejõud igapäevases õpetamispraktikas vaatluse põhjal?
- 2) Millised tegurid toetavad või takistavad üliõpilaste kaasatust õppetöös vaatluse põhjal?

Käesolevas bakalaaurusetöös vaadeldi ülikooli ühelt õppekavalt kokku kolme õppejõudu. Vaatluste tulemustena koostati vaatlusprotokollid, kuhu oli märgitud aeg, õppejõu tegevus ja vaatlaja kommentaarid. Vaatluste järel tehti ka õppejõududega intervjuud, et saada teada, kuidas õppejõud ise selgitavad õppemeetodite kasutamist. Intervjuudest tuli välja, et valdavalt

olid õppejõud rahul tunni jõutud eesmärkide saavutamise ja hindasid üliõpilaste kaasatust pigem suuremaks kui väiksemaks.

Vaatlusprotokolli põhjal saab väita, et õppejõud kasutavad erinevaid õppemeetodeid oma õpetamispraktikas. Vaatlusprotokolli analüüsi põhjal saab nimetada kasutatavateks õppemeetoditeks klassi-, rühma-, paarisarutelused, paaris-, klassi rühmatöid, lühitestide koostamist, audiovisuaalse õppematerjali kasutamist. Kõik eelnimetatud õppemeetodid kuuluvad õppimiskeskse õpetamise juurde. Õppejõud kasutasid õppimiskeskseid õppemeetodeid, kuid erinevate takistuste põhjal ei olnud üliõpilased kaasatud. Kasutatud õppemeetodite arv ei mõjuta üliõpilaste kaasatavust tunnis. Oluline on pigem see, kuidas õppejõud õppemeetodeid kasutab.

Kokkuvõtvalt saab lõputöö põhjal öelda, et Tartu ülikoolis ühe õppekava näitel kasutavad õppejõud õppimiskeskseid õppemeetodeid. Paraku ei sõltu üliõpilaste kaasatus ainult sellest, kui mitut erinevate õppemeetodit õppejõud kasutavad vaid, kuidas nad esitavad neid üliõpilastele. Iga õppemeetodi puhul on oluline üliõpilastele anda ka ülesanne, mida nad peavad tegema ja selgitama, milleks nad seda teevad.

*Võttesõnad:* vaatlus, õppemeetod, üliõpilaste kaasamine

## Summary

Title: USE OF TEACHING METHODS BASED ON THE EXAMPLE OF A STUDY PROGRAM IN TARTU UNIVERSITY

Research has proved that teachers have different understanding of teaching and their teaching methods can be different in practical teaching. The teachers' development and understanding depends on the fact whether the teacher's approach is content-focused or learning-focused (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Teachers who use content-focused methods apply fact-based teaching and it is important that students learn the most important material (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Teachers applying the learning-focused approach support students' learning (Kember & Kwan, 2000) and take into account students' developmental needs (Pitkäniemi, 2009). In case of both – the learning and the content-focused approaches the choice and use of teaching methods is important.

During earlier surveys it has been established that it is important to use different teaching methods in the teaching process. However, it is not known which methods and how

are they actually applied by teachers in their everyday teaching. Proceeding from surveys and the author's interest, research questions of the Bachelor's thesis are established as follows:

- 1) Which kind of teaching methods are used by teachers in their everyday teaching practice according to the observation?
- 2) What factors support or hinder students engagement in learning based on observation?

For the purpose of the Bachelor's thesis three teachers from one study program in the university are observed. Based on the obtained observation results an observation protocol is prepared, including the time period, the teacher's activity and the observer's comments. After the observation also interviews with teachers are conducted to get to know how they explain the teaching methods used. It comes out in interviews that teachers are mostly satisfied with the achievement of the aims established to lessons and estimate the involvement of students to be more substantial than too little.

Based on the observation protocol it may be stated that teachers use different teaching methods in their teaching practice. According to the analysis of the observation protocol the teaching methods used can be divided as follows: class, group and pair discussion; pair, class and group work; preparation of short tests, and the use of audio-visual teaching materials. All above-mentioned teaching methods form a part of the learning-focused teaching method. Teachers also use learning-focused methods but due to different obstacles students are not involved. The number of teaching methods used does not influence the involvement of students in the lesson. It is more important how the teaching methods are applied by the teacher.

In conclusion it may be said based on the final paper that teachers use learning-focused methods as observed within the framework of a study program in Tartu University. Unfortunately, students' involvement does not depend only on the number of different methods used by the teacher but the way how they are introduced to students. In case of each method it is relevant to give students also a task that has to be solved and explain why things are done.

*Keywords:* observation, teaching methods, engagement

## **Tänusõnad**

Tänan kõiki õppejõude, kes osalesid uurimustöös ja aitasid selle lõputöö valmimisel. Soovin tänada enda juhendajat Mari Karmi, kes toetas ja abitas mind kogu protsessi vältel. Lisaks tänusõnad kõigile neile, kes mulle abikäsi on ulatanud ja suurimad tänusõnad minu perele, kes on mulle lõputöö koostamise juures suureks toeks olnud. Eriline tänu Triin Hansaarele, kes on mind toetanud ja julgustanud kogu lõputöö vältel.

## **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud käesoleva uurimustöö ise ja välja toonud korrektselt teiste autorite panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest. Käesolev lõputöö on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Julia Siimberg

Kuupäev: 25.05.2017

## Kasutatud kirjandus

- Babbie, E. (2007). *The Practice of Social Research*. Wadsworth Publishing.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2nd ed.). Ballmoor, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Külastatud aadressil: [http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/OEKOLOG%202014/2\\_49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf](http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/OEKOLOG%202014/2_49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf).
- Brookfield, S.D., & Preskill S. (1999). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Campbell, J., & Mayer, E.R. (2009). Questioning as an Instructional Method: Does it Affect Learning from Lectures? *Applied Cognitive Psychology*, 23, 747-759.
- Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active learning in higher education*, 12, 1, 23-33.
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M., & Jardeleza, S. E. (2011). What We Say Is Not What We Do: Effective Evaluation of Faculty Professional Development Programs, *BioScience*, 61(7), 550-558.
- Freeman, L., & Greenacre, L. (2011). An Examination of Socially destructive Behaviors in Group Work. *Journal of Marketing Education*, 33, 1, 5-17.
- Haridus- ja Teaduministerium (2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020 lk 2-28. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

- Karm, M. (2013). Õppemeetodid kõrgkoolis. R.Valgmaa ja E.Nõmm (Toim), 4. *Küsimused õppeprotsessis* (lk 33-34). Tartu Sihtasutus Archimedes
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk.
- Lepik, K., Halliki, H-L., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil: <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Li, M.P., & Lam, B. H. (2013). Cooperative Learning, 1-33. Külastatud aadressil: [http://www.ied.edu.hk/aiclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting\\_LBH%2024June.pdf](http://www.ied.edu.hk/aiclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting_LBH%2024June.pdf)
- Lim, L.L., Thiel, D.V., & Searles, D.J. (2012). Fine tuning the teaching methods used for second year university mathematics, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 43, 1, 1-9.
- Machemer, P.L., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active learning in higher education*, 8, 1, 9-30.
- Pitkäniemi, H. (2009). The essence of teaching-learning conceptual relations: How does teaching work? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 263-276.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Pritchard, D. (2010). Where learning starts? A framework for thinking about lectures in university mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 41, 5, 609-623.

Remmik, M., ja Karm, M. (2009). Õppejõukoolituse mõju: *Koolituse mõju õppejõudude õpetamisoskustele – väljakutsed ja võimalused*, Haridus 11-12, 20-26. Külastatud aadressil: [http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11\\_122009/lugu4.pdf](http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11_122009/lugu4.pdf)

Simão, A. V., & Flores, M. A. (2010). Student-Centred Methods in Higher Education: Implications for Student Learning and Professional Development. *The International Journal of Learning*, 17(2), 206-217.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. The Higher Education Academy, 2-52. Külastatud aadressil: <http://www.lancaster.ac.uk/staff/trowler/StudentEngagementLiteratureReview.pdf>

Valgmaa, R. & Nõmm, E. (2008). Õpetamisest: Eesmärgist teostuseni. H.Irbus (Toim), 3.*Meetodist* (lk 63-70). Tallinn: EVHL Kirjastus

Vihalemm, T. (2014). *Andmekogumismeetodid, vaatlus*. Külastatud aadressil: <http://samm.ut.ee/vaatlus>

Lisa 1. Näide vaatlusprotokollist

AEG	ÕPETAJA TEGEVUS	KOMMENTAAR
11:00	Hakkab liikuma gruppide vahel, esitab küsmusi- kuidas edeneb ja kas on abi vaja. Vahetab gruppide vahel ülesandeid, selgitab edasist eraldi gruppidele	Õpilastega arutleb ja suunab vajadusel
11:15	Hakkab analüüsima gruppide ülesandeid	Laseb õpilastel rääkima hakata, kuid katkestab õpilasi. Ei lase lõpuni selgitada õpilastel – surub oma arvamust vahele. Analüüsib kõiki gruppe eraldi
11:25	Näitab vahele lihtsalt üht videot	Ei selgita, mis video see on ja miks seda näitab
11:28	Võtab teema kokku	Üks õpilane esitab küsmuse, kuid õppejõud ei kuule seda või ignoreeris küsmust. Õpilaste valdav huvi on langenud – jutustatakse päris kõvasti
11:35	Lõpetuseks esitab õpilastele veel mitu küsimust järjest	Valdav enamus pakib asju, eesistujad vastavad – muidu õpilaste poolt ainult omavaheline sumin



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Julia Siimberg ( 17.02.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
ÕPPEMEETODITE KASUTAMINE TARTU ÜLIKOOLI ÜHE ÕPPEKAVA NÄITEL, mille  
juhendaja on Mari Karm PhD

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas  
digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja  
lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas  
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega  
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 25.05.2017